

中学校歴史学習における批判的思考力の育成

— 歴史的政策評価批判学習としての単元 「人々から見た明治維新」の開発と実践 —

香川大学教育学部附属高松中学校 池田 良

I 本研究の目的と問題の所在

本研究は、中学校社会科学学習において歴史的思考力の中でも批判的思考力を培う学習を開発することを目的としている。

歴史的分野小単元「人々から見た明治維新」の開発及び実践を通して、子どもたちが歴史的政策評価は時代の社会の中で構築されていることを認識できることをめざす単元・授業である。

歴史学習における批判的思考力は、「ある時代の社会で、ある言説が支配的になり、ある言説が語られなかったことを背後で支えている立場や価値観あるいは社会の特質などを吟味する思考」¹のことである。この考え方の基盤には、社会構築主義の認識論がある。歴史学習に当てはめた場合、「歴史に『事実fact』も『真実truth』もない、ただ特定の視角からの問題化による再構成された『現実reality』だけがある。』²ということができる。

ところが、中学校の歴史学習の現状は、過去の個別的な出来事を網羅的に提示し、それを暗記させることに終始している傾向があるのではないだろうか。つまり、歴史認識が閉じられてしまっているということである。そこには、歴史教育は言語を通して構成された歴史、解釈された歴史を取り扱うはずのものが、実在としての過去を無批判に教えているのではないかという問題がある。

そこで、歴史を客観的な過去の事実としてのみ扱うのではなく、だれかによって解釈されたものであり、さらには、どんな意志をもって構築されたかを批判的に読み解いていく授業が必要であると考えた。

II 先行研究・授業の特質と本研究の位置

1 批判的思考力について

現在の教育界において、クリティカルシンキングや批判的思考力の育成の重要性が説かれているが、社会科教育ではもともと重視されるべきことであろう。社会科教育における批判的思考力は、「民主主義社会を維持し発展させてゆくためには、市民一人ひとりが、政治的宣言などに惑わされずに、主体的かつ理性的に思考し行動してゆけること」³と述べられている。しかし、授業実践レベルにおいては、過去の世界や社会を学習対象とする歴史的分野での実践は、現代の世界や社会を読み解いていく公民的分野や地理的分野での実践よりも少ないのではないだろうか。

2 閉じられた歴史認識からの脱却について

閉じられた歴史認識からの脱却へのアプローチとしての『脱構築主義』授業論に着目する。それは、「現在の我々が所持している概念やイメージの中にはマジョリティや権力が構築したものがあるとの前提に立ち、その概念やイメージを学習者自身に『脱構築』させようとする。」⁴ものである。この学習の特質は、歴史の事実が構築された歴史的な背景や意味を丹念に探求していくなかで、その歴史的な構築性を批判的に読み解いて再解釈することが可能な点にある。これは、筆者自身の歴史学習における社会的判断力育成型授業実践において、仮想の意思決定となってリアリティーが欠如していたという省察の上に立つものでもある。その原因としては、「結果を知ってしまっている我々が後知恵でその議論に参加しようとする。」⁵点が挙げられよう。したがって、本研究は価値判断や意思決定という思考よりも批判的思考（歴史

的事象に関する言説に内在する価値・立場を吟味する）を働かせることで、開かれた歴史認識を育成しようとするものといえる。

3 「脱構築主義」授業の先行授業分析

① マイノリティ学習として

田尻信壹氏によって開発・実践された「大西洋世界とアフリカ系奴隷」（高等学校・地理歴史科・世界史A）を取り上げる。⁶

この学習は、構築主義の視点に立って、アフリカ系アメリカ人のステレオタイプ化された「人種」像が、どのように構築され、表象されたのかを考察するために、19世紀のアメリカ南部諸州で発行された紙幣に描かれているアフリカ系アメリカ人の絵を教材として用い、彼らを未成熟で劣等と見なす意識を探り出すことで、ヨーロッパ系プランターの優越性を浮かび上がらせるものである。つまり、文化についての言説を問題にして歴史的に読み解いて、人種概念の構築性の認識を目標においた実践である。単元構成を以下に示す。

表1 単元の位置・目標

単元の位置	
<ul style="list-style-type: none"> 学習指導要領高等学校世界史A「世界の一体化と日本」中のイ「結び付く世界と近世の日本」・ウ「ヨーロッパ・アメリカの工業化と国民形成」における主題学習として位置づける。 	
単元の目標	① 19世紀アメリカの南部の紙幣に表れたアフリカ系についての問題点を、紙幣の図案を分析して説明できる。 ② アフリカ系のイメージが、19世紀のアメリカ社会の経済的・政治的状況を背景に、南部プランターによって構築されたものであることを理解できる。 ③ 「サンボ・ステレオタイプ」と呼ばれるアフリカ系への差別的イメージがどのように固定化・定着化していったかについて、説明できる。
	<ul style="list-style-type: none"> 発展学習として、アメリカ合衆国のアフリカ系の問題を、日本社会の多文化化の現状や課題（多文化教育に関わる内容）と関連づけさせることを目指してレポートの作成や発表を課す。生徒の身近なところでもステレオタイプの弊害が存在することに気づかせ、多文化化している日本社会の現状に対応させる。

この授業の特質は、世界史の授業でありながら歴史認識の育成というレベルを超え、現代民主主義社会に生きる市民の育成にまで踏み込んだものとなっている点である。そのことは、表1中「評価」における現在の日本社会の問題を読み解く学習に示されている。つまり、多文化共生社会に生きる市民的資質の育成をめざした歴史授業の実践といえるのではないだろうか。

② 歴史用語の吟味学習として

梅津正美氏によって開発・実践された「歴史はいかに書かれるか～『元寇』記述から考える～」（中学校・社会科歴史的分野）を取り上げる。⁷

この学習は、「元寇」「文永・弘安の役」という歴史用語が日本側の造語であり、「寇」は「どろぼう」「侵略者」の意味をもつこと、「役」は「朝廷の威光を辺境に及ぼす遠征」の意味があること、そして時期的には幕末明治期からこれらの用語が広く使用されたことを事実として理解する。次に、その意図・意味を年表等で調べ推論する学習を通じて、政治史や国家史に関する歴史用語や呼称が、しばしば支配者側から付けられた表現になっていることをつかませている。つまり、事件に関しての呼称を問題にして歴史的に読み解き、歴史用語の構築性の認識を目標においた実践である。単元の位置と目標を以下に示す。

表2 単元の位置・目標

単元の位置	
<ul style="list-style-type: none"> 学習指導要領中学校社会科歴史的分野内容(5)「近代の日本と世界」の学習後の主題学習として位置づける。 	
単元の目標	思考目標 <ul style="list-style-type: none"> メディア（言説）に対する批判的思考力を育成する。
	技能目標 <ul style="list-style-type: none"> 歴史叙述の構成を、価値・解釈・事実のつらなりを視点に分析できる。
	知識目標 <ul style="list-style-type: none"> 次の知識内容を理解し説明できる。 <歴史を理解し記述することは、歴史の書き手・語り手が視点や立場から、対象となる歴史的事象についての選択された事実をもとに、事象の意味や意義についての解釈を構成し、歴史像を描き出すことである。>

この授業の特質は、教科書掲載の「蒙古襲来絵詞」が促す「元軍＝侵略者・悪い軍」という歴史理解を批判的に再構成させることに加えて、歴史学習全般にわたる歴史用語や呼称を分析するものとなっている点である。そのことは、授業過程の終末における問い（歴史を書くとはいかなることか、歴史を理解するとはいかなることか）に示されている。つまり、歴史用語や呼称に焦点を当てた、批判的思考力の育成をめざした歴史授業の実践といえるのではないだろうか。

4 本研究の位置

基本的に、田尻氏の実践と梅津氏の実践に共通して見られる点を2点挙げる。1点目は、歴史リテラシー⁸（政治的含意を伴う共通の記憶としての歴史を読み解く力）の育成をめざしているという点である。2点目は、権力に対する批判性で、ある時代の政権、マジョリティーという権力が黒人イメージや歴史用語を構築していったのかという過程を学習し、人種概念や歴史用語を客観的に理解しようとしている点である。

以上の2点を、本研究においても基盤となる考え方として用いることとするとともに、先行授業とは異なる部分を以下に述べる。

上述の1点目に関しては、田尻氏は絵画史料（紙幣等）、梅津氏は歴史用語への着目によって、歴史リテラシー育成を図ろうとしているのに対して、本研究は記念碑（一揆の評価を示す神社の石碑等）に着目する。従来は、記念碑を豊かなイメージを想起させるために教師の説明の補助手段としての活用だったのに対して、それ自体を問う学習とする。

2点目に関しては、田尻氏の実践が「多文化共生に向けて行動できる市民としての資質…（略）…は単なる知識・理解の学習だけでは育成できない。」⁹という広い射程を構想しているのに対して、本研究は現行の分野制によるカリキュラム内において実践することを考慮して歴史認識の育成という範囲の中で行う。

そこで梅津氏の実践との相違点は、核となる学習対象が歴史用語や呼称ではなく、明治維新に関わる歴史的 policy 評価としている点にある。その歴

史的 policy 評価を、マジョリティー（明治政府側）とマイノリティー（民衆側）という田尻氏の分析視角を用いて、批判的に読み解いていく学習とする。そのことによって明治政府、マジョリティーという権力が歴史的 policy 評価の構築主体であることが明確になる。権力に対する批判性を重視し生活者の視点から政策を評価し再構成させたり、地域教材を扱ったりすることで学習者にとって切実感のある授業展開をめざした。

III 歴史的 policy 評価批判学習としての授業開発

1 授業構成論

① 目 標

能力目標は、歴史的 policy 評価に対する批判的思考力を育成することである。それは、ある時代の社会で、ある言説（権力者としてのマジョリティーが生み出す、語られたもの・ことの総体）が支配的になり、ある言説が語られなかったことを背後で支えている立場や価値観あるいは社会の特質などを吟味していける能力のことである。

知識目標は、歴史的 policy 評価は時代の社会の中で、誰かが誰かに対して意味を与え構築したものであるということがわかることである。

② 内容構成

歴史上において、ある時代の問題状況を解決するために提案され、民衆の視点からその評価・判断に葛藤や論争が見られるような歴史的 policy を取り上げる。学習材として、ある時代の社会で支配的になった言説が典型的に表れた資料（絵画史料、記念碑など）を選択し、加工する。なぜなら、時代の社会の構造・仕組みを背景に、何らかの意図や目的をもった誰か（送り手）が誰か（受け手）に対して、さまざまな表象物（絵画史料、記念碑など）を通して言説を語り、普及させようとするからである。そこに表象された言説が事実として構築される歴史的な過程（時代の社会の特質）を捉える。そのことによって「国民国家によって重要だと認められた歴史上の人物、出来事の顕彰のために創られたもので、そのように『可視化』されたものには必ず、何らかの『ねらい』が含まれ

ている。」¹⁰ということをつかんでいく。

③ 授業過程・方法

授業過程は、基本的に次の4段階をふんでいく。第1は、時代の社会や特定の歴史状況における民衆の行為を規定する言説を把握する段階である。第2は、歴史的 policy 提案の意味・価値を分析する段階である。第3は、民衆の歴史的 policy に対する評価・判断を分析する段階である。第4は、歴史的 policy 評価は時代の中で構築されていることを理解する段階である。

④ 学習方法の選択

③の授業過程をふまえて、主な2つの学習方法を用いることとする。

第1の方法は、「探求」である。子どもたちが、「なぜか」「その社会的背景は何か」といった問いに対して、諸資料を読み、解釈することを通じて、時代の社会に特徴的な言説が出現した理由・根拠を、時代の社会の構造や内在する価値と関わらせ因果的に説明する方法である。授業過程1・4で用いられる方法である。

第2の方法は、「人間の行為の意味理解」である。これは、個人・集団・組織体の行為の目的・手段・結果・意義の連関を、追体験を方法原理として共感的に理解していく方法である。授業過程2・3で用いられる方法である。

2 授業開発の実際—中学校第2学年歴史的分野小単元「人々から見た明治維新」—の場合

上述の授業構成論に基づいて、中学校第2学年歴史的分野小単元「人々から見た明治維新」（4時間構成）を開発した。本小単元は、平成26年10月30日（木）～11月11日（火）に、香川県高松市立山田中学校2年1組・2年2組において実践した。

(1) 「人々から見た明治維新」についての教材開発・解釈

① 近代化について

本単元の社会的事象の中核は「近代化」である。「近代化」について、何をもち「近代化」とするかは、いろいろな考えがある。辞書には、「社会的諸関係や人間の価値観・行動が、封建的な因習・様式などを脱して合理的・科学的・民主的に

なること。『一された工場』（大辞林第三版）」、「近代的な状態への移行とそれに伴う変化。産業化・資本主義化・合理化・民主化など、捉える側面により多様な観点が存在する。（広辞苑第六版）」とある。

一般的に、近代化を成し遂げたといわれる明治維新の時期は短い期間であったが、社会は歴史上に例の少ないほどの大きな変動を経験した。近代日本の出発点となった明治維新の歴史を、どのようなものとして理解したらよいのか、明治維新の評価をめぐることは、長年にわたる論争がある。

プラスに評価する立場は、「西洋先進国よりも遅れて出発しながら追いついたのは大成功であり、日本の近代化の歴史は目下近代化をめざした後発諸国にとっての模範である。」¹¹と主張した。明治政府が、欧米列強と肩を並べることで近代国家の建設をめざして、富国強兵・殖産興業を旗印に、地租改正による財政の確立や、産業の近代化による資本主義の保護育成に努めたことを指している。それは、富国強兵は国の急務であり、欧米列強の帝国主義侵略外交から、国民の利益と生命を守ったことを評価している。学習指導要領においても、内容の取扱いで『明治維新』については、複雑な国際情勢の中で独立を保ち、近代国家を形成していった政府や人々の努力に気付かせるようにすること。¹²と記述されている。それはプラスの評価を重視するものといえよう。

それに対して、マイナスに評価する立場は、「日本の近代化の歴史は貧困と抑圧と軍国主義と対外侵略を内包しており、模範どころか、後発諸国がそうあってはならないという批判の対象である。」¹³と主張した。文明開化をめざして日常生活の洋風化、教育制度の改革、近代思想の紹介など広い範囲にわたる西欧文化の急激な流入は当初、国民にかなりのとまどいや抵抗そして差別¹⁴をも生み出したことや、脱亜入欧や帝国主義の考えによって後に戦争へ突き進んだことを指している。それは近年の歴史家が民衆の立場から明治維新を批判的に検討し、その現代的意義を分析する作業と通底している。言い換えれば、近代を価値基準とするのではなく、近代を歴史化し、一つの構造を持った時期として把握し、そこから近代の歴史

を認識し、叙述した姿勢といえよう。

この単純化された二分法は、どちらか一方のみが正しく、どちらかが全面的に誤りである、といえるような性質のものではなく、近代化というのは総合的な事象であると捉える。日本の生活が西欧文明の衝撃と影響のもとに、いわば近代的生活へと変貌をとげていくのであるが、この急激な変動の過程が、二つの生活文化の衝突と混淆にともなう明と暗の両面を生じていったのである。

② 主となる教材について

香川県の西部で明治6年（1873年）に起きた新政府反対一揆（西讃竹槍騒動）¹⁵を取り上げた。その教材選定として、以下の要素¹⁶が挙げられる。

第1に、その一揆が徴兵令や学制に対する反対一揆という性格を有していることから、当該時代の政治的・経済的・社会的・文化的な諸構造との関係性において把握が可能である。

第2に、「この世直し一揆の歴史的意義については、いまだ国民的合意の形で確認されるに至っていない。」¹⁷と述べられているように、課題の現在性を内包している。

第3に、地域教材を扱うことで課題に対する切実性を高められる。そのことで、歴史的過去を生きた人々と経験や意識を共有しやすくなる。また、授業においては明治時代に作られた歴史表象としての記念碑（一揆の評価を示す神社の石碑等）を読み解いていく。

③ 権力構造を内包している言説について

歴史的政策の評価は後に構築されていること（社会構築主義）を認識させるために、江戸時代の一揆の評価との比較をさせて俯瞰的に見る方法を用いた。ちょうど同じ場所で約100年前の寛延3年（1750年）に西讃百姓一揆が起きている。その一揆の首謀者とされた7人は義民として神社に祀られている。しかし、明治6年の明治新政府反対一揆の首謀者は愚民と評価され葬り去られた。逆に一揆を止めた邏卒（現在の警察官）が英雄として神社に祀られている。このように正反対の位置に立ちながらも両者には共通点がある。それは、後の祀られた年代である。西讃百姓一揆の首謀者を祀る神社が明治36年（1903年）に建立され、明治新政府反対一揆を止める際に殉死した2人の邏

卒の盛大な供養祭は明治41年（1908年）に行われている。いずれも日露戦争前後なのであった。この当時、明治政府は「戊申詔書」¹⁸を發布して地方改良運動の推進に乗り出していた。それは、「村民自らが『人のため』『村のため』に生きるのを第一義とする気概を燃やし、地方改良運動があくまでも村民の自発的、内発的なものとして根づき盛り上がるようにしたものであった。村長や町長はその先頭に立って報復思想や運動の内面化に努め、実際に村内にあって模範となる善行あるいは貢献をなした者には表彰という栄誉を与えてさらに運動の昂揚浸透を図ろうとした。その願ってもない格好の人物となった」¹⁹のが、江戸時代の7人の義民であり、明治時代の2人の邏卒であった。つまり、村民統合のシンボルとして作り出された。では、人のため村のためならば、なぜ西讃百姓一揆の首謀者は英雄と評価されるのだろうか。その理由の一つに、「明治政府は幕府を転覆して権力を掌握したものであるから、自己の支配を正当化するために幕府政治をことさら暗黒なものとして描く必要があった。」²⁰という説がある。また、なぜ明治新政府反対一揆の首謀者は愚民と評価されるのだろうか。その手がかりは、邏卒を祀る神社の石碑に刻み込まれており、「国民の固陋頑迷さを解消する文明開化」とある。そこには、ひろたまさき氏のいう「『文明』と『野蛮』の分割」²¹が潜んでいるのではないだろうか。さらには、野蛮や民族を文明に善導するなら植民地支配をしてもかまわないという帝国主義的な民族意識につながりかねないと考えられる。このような近代を基盤とする固定的な歴史認識を相対化し、批判的に検討する必要があるのではないだろうか。

(2) 単元の位置・目標、単元の問いの構造図

表3 単元の位置・目標

単元の位置		●学習指導要領中学校社会科歴史的分野内容(5)「近代の日本と世界」
単元の目標	思考目標	●明治維新の歴史的 policy 評価が時代の中で構築された言説を事例にして、批判的思考力を育成する。
	技能目標	●文献資料、統計資料、実際の写真等を適切に読み取ることができる。

単元 の 目 標	知識 目 標	<p>• 次の知識内容を理解し説明できる。 <歴史的的政策評価は明治時代の社会の中で、政府が民衆に対して意味を与え構築したものである。></p>
-------------------	--------------	---

表 4 単元の問いの構造図

MQ	本時の学習課題（問い）	思考の働き
近代化は民衆にとって望ましいことだったのだろうか？	（第1時）・文明開化は国や民衆にとって、どんな意味があるのだろうか？	史実的思考 → 相関的思考
	（第2時）・なぜ、鉄道は海の上を通っているのだろうか？	史実的思考 → 相関的思考
	（第3時）・新しい時代になったのに、参加率の高い竹槍騒動が激しく行われたのは、なぜだろうか？	史実的思考 → 相関的思考 → 時代性思考
	・地域でおきた新政府反対一揆を起こした人々は有罪か無罪か？	社会的判断
	（第4時）・地域でおきた新政府反対一揆を起こした人々は有罪か無罪か？ ・江戸時代の一揆首謀者は義民とされ、明治時代の一揆首謀者は愚民とされるのは、なぜだろうか？	社会的判断 批判的思考

(3) 単元・授業の構成の具体

これまで述べてきたことを、実際の授業でどう具現化したかを以下に示す。

第1時 時代の社会や特定の歴史状況における民衆の行為を規定する言説を把握する：文明開化の明暗の両面の把握（絵画史料を活用して）

図1には、これまでの生活になかった建物、乗り物から、衣服や持ち物まで実に多くのものが華やかに取り上げられている。絵が描かれた2年前の大火事の後には、この地域に住んでいた貧しい人々を追い出した。そのことで不平等条約の改正を有利に運ぼうとした。



図1 銀座をえがいた錦絵²²

図2は、違式かい違条例で明治初期に出された刑罰法である。この図は、喧嘩・口論に対して罰金が科せられるとしている。西洋人から野蛮と目される風俗の矯正に努めたわけである。そこに押し付けられた近代化の側面がある。また、図2の奥には、海上を走る鉄道も描かれており明治初期の特徴が表れている。



図2 違式かい違条例²³

このように絵画史料を用いることは、「相互に対立したり、矛盾したり、曖昧な部分を多く含む事象群を総合的に把握する歴史学習では、論理的、分析的方法でそれを行うことは難しく、イメージ的思考が極めて有効になる。」²⁴という効果がある。さらに、「歴史家のイメージを発見し確認するだけではなく、自己の体験に根差したイメージを想起しながら歴史を解釈することであり、それがなければ生徒の史的認識には活力が生まれてこない。」²⁵とも述べられている。つまり、学問的に裏付けされた歴史認識の前段階に位置する歴史意識²⁶を表出させ、両者を相互に影響させ合い発展させるように仕掛けるわけである。

第2時 歴史的的政策提案の意味・価値を分析する：改革を進める明治政府側の立場の理解（伊藤博文・大隈重信²⁷への共感を通して）

1872年、新橋・横浜間に開通した鉄道沿線の約3分の1は海上を走るものであった。海上ルートは橋の部分は現在もその跡が残されている。これは、多くの反対意見がある中、明治政府の起死回生の策として伊藤と大隈が中心となって取り組んだものであった。明治維新の成功を物語る象徴として開通した鉄道はその後、沿線を日本全国のみならずアジアへも広げていった。つまり、近代化を推し進めるのに必要不可欠なものであったのである。

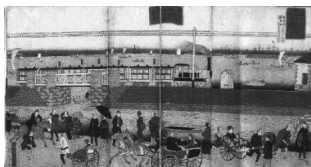


図3 東京品川海辺蒸気車鉄道之真景²⁸

【第3時】 民衆の歴史的的政策に対する評価・判断を分析する：急激な改革に不安を覚えた民衆の立場への理解（新政府反対一揆（西讃竹槍騒動）を起こした民衆への共感を通して）

徴兵令、学制等によって民衆への負担が増大した。それに、讃岐特有の日照りによる不作が重なった。特に、一揆の起きた場所は満濃池からも離れていたり、大きな川が近くなかったりという事情もあった。不満を抱えた民衆は「子う取り婆」の出現をきっかけにして、大規模な一揆を起こし、民衆への蜂起を呼びかける鐘が延寿寺で鳴らされたのであった。



図4 延寿寺²⁹

【第4時】 歴史的的政策評価は時代の社会の中で構築されていることを理解する：批判的思考による社会構築の理解

新政府反対一揆の賛否を子どもに問うが、その判断は目的ではない。江戸時代に同じ場所で起きた一揆の評価との比較を行うことで、その違いが見えてくる。また、共通点を探っていくことで、誰かが何らかの意図をもって記念碑（一揆の評価を示す神社の石碑等）を建てたことが想像される。それを解く鍵が、明治時代中期から後期にかけての年表（政府の政策や日本の出来事を記載）にある。

IV 単元の実践と学習者の反応

事例として以下にA～Dの4人の学習記録（「振り返り欄」第4時）を取り上げて、学習者の認識を分析していく。

【Aさん】 歴史には民衆と支配者がいる。そのどちらかに加担してしまうと本当の見方を失ってしまう。公平中立的な立場、客観的な見方が必要だと思った。

【Bさん】 この世は、今までのストーリーを通してできていると思った。歴史は今までのストーリーと考えるようになった。

まさに、歴史の学習に批判的思考を働かせることの重要性に気がついている。他にも、歴史を「作り話だ。」と見なす生徒もいた。歴史の事実とその評価を区別する必要があるという教師の説明に納得をしていた。

【Cさん】 ……（前半は略）…… 私は今まで、近代化が進んで民衆の生活が便利になるという見方をしていた。今回の学習で、政府の側のねらいや外国からどう見られているのかという見方をすることを学んだ。その結果、ヨーロッパばかりと仲良くしようとして、アジアを軽視しているのが良くない。こんなんだからアジアとの仲が悪くなるのだと思った。

Cさんのように近代化の明と暗の両面を指摘する生徒が多数存在した。また、アジアとの関係を問題視する生徒も少数ではあるが存在した。授業後の聞き取りで、小学校での社会科学習（近代の戦争）を想起したものと、最近のニュースにおけるアジアと日本の関係を想起しているものが混在していることがわかった。

【Dさん】 はじめは、一揆で人を殺したり、人の家を焼いたりうちこわすのは、どんな理由でも許されなかったと思っていた。でも、時代が変わることによって英雄が変わり不平等だ。だから犯罪は犯してはいるが、明治政府が民衆の不満を作っているから一揆の首謀者は無罪である。

はじめ健全な常識に基づいて判断していた有罪が無罪に変容している。その原因は江戸時代の一揆の評価を知ったことである。両時代の一揆の評価を比較してみると、明治時代の一揆の評価に自分として納得がいけない様子が伺える。

V 本研究の成果と課題

1 成 果

歴史的分野における批判的思考力育成型授業の構成を示し実践できたことである。IVにおいて学習者の反応を示したように、単元のねらい通りに反応や記述できた生徒が存在したことは成果であるといえよう。その要因としては、地域教材を核にした学習内容自体に生徒が歴史を身近に捉え、興味・関心を高めていたことが挙げられよう。また、中学校2年生の10月の飛び込みでの実践に際して、批判的思考の技能面に関する説明には短時間しか確保できなかった。今後の日々の授業の中で、技能面の指導を取り入れていくことにより更なる充実した学習展開として歴史的分野における批判的思考力の育成が期待できよう。

2 課 題

第4時において江戸時代の一揆の評価と明治時代の一揆の評価を比較・俯瞰する際に、その共通点として日露戦争前後の時代が登場する。そこで年表を用いて推論する学習を構想はしていた。しかし、通史をはじめて学ぶ中学生にとっては、その部分は未習であり日露戦争前後の時代背景と両時代の一揆の評価が定まったことのつながりは教師からの解説という形になってしまった。

3 今後の構想

基本的な学習方法は「探求」「理解」としたが、生徒を目の前にした授業では学ぶこと自体が楽しいという状況を作り出す必要性を痛感した。具体的には、現実社会の文脈で生じ得るシミュレーション的な設定で、「明治新政府反対一揆の首謀者を祀る石碑を建てるか否か」という会議で意見が分かれています。発言を求められたあなたは、どう答えますか？」というテーマ案での対話活動が考えられよう。異なる歴史理解をもつ他者に接近していくという対話は、民主主義社会の市民として必要な力量であると捉えたならば、上記の工夫等による改善が今後必要である。

(注)

- 1 梅津正美(2012)「歴史的分野の授業づくり」『社会科教育のフロンティア—生き抜く知恵を育む—』保育出版社, p. 139
- 2 上野千鶴子(1999)『ナショナリズムとジェンダー』青土社, p. 12, (社会) 構築主義という用語は、上野氏の考えを参照した。
- 3 尾原康光(2007)「批判的思考」『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書, p. 94
- 4 戸田善治(2006)「社会科における歴史認識の育成」『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社, pp. 132-140
- 5 奥山研司(2011)「新しい歴史学習 (2): 選択肢の意思決定」『社会科教育実践ハンドブック』全国社会科教育学会編, 明治図書, pp. 121-124
- 6 田尻信壹(2005)『19世紀アメリカ合衆国南部諸州の紙幣に描かれたアフリカ系アメリカ人のイメージ』の授業化「『多文化社会アメリカを授業する—構築主義の授業づくりの試み—』多文化社会米理解教育研究会, pp. 106-126
- 7 前掲(6), pp. 104-108
- 8 原田智仁(2002~2004)「歴史リテラシーの可能性 (1) ~ (7)」『中等教育資料』ぎょうせい, 2002年12月号~2004年4月号, そこでは歴史リテラシーに関して、「歴史は常に民族・国民のアイデンティティ形成の手段として利用されてきた。… (中略) …民主社会において、歴史は議論、解釈を巡る衝突、書き替え、過去の過ちを認めることに對して常に開かれている。」と述べられている。
- 9 前掲(6), pp. 12-13
- 10 安達一紀(2000)『人が歴史とかかわる力』教育史料出版会, p. 55
- 11 富永健一(1993)『現代の社会科学: 現代社会科学における実証主義と理念主義』講談社, pp. 25-27
- 12 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版, p. 82
- 13 前掲(11) pp. 25-27
- 14 ひろたまさき(1998)『差別の視線—近代日本の意識構造—』吉川弘文館, pp. 93-155を参考にした。
- 15 佐々栄三郎(1982)『讃州百姓一揆史』新人物往来社を参考にした。
- 16 梅津正美(1999)「社会史に基づく教材開発」『歴史学習における新しい教材の開発研究』日本教材文化研究財団, pp. 18-27を参考にした。
- 17 横山十四男(1981)『義民』三省堂選書, p. 23
- 18 有泉貞夫(1976)『岩波講座 日本歴史17 近代4』岩波書店, pp. 225-226によると、「国家の要請する日露戦後経

- 営の負担に耐えられるあらたな挙国一致体制を築くため、末端町村の内部組織・習俗を徹底的に鋳直すことを目差した軍部および国家官僚の地方への働きかけであった。…（略）…1906年の地方長官会議で、内務省は府県知事に対し、次の事項を地方行政の緊急重要課題として提示した。…（略）…これらは部分的には日露戦前・戦中にも実施されていたが、あらためて全国的に強力に推進する方針が打ち出された。そして1908年10月『戊申詔書』發布を合図に空前の国民教化・生活改善運動が展開されることになった。」とある。
- 19 曾根幸一(2005)『子う取り婆さんの研究：讃岐血税反対一揆私論』pp. 147-172
- 20 保坂智(2006)『百姓一揆の研究』吉川弘文館, p. 184
- 21 前掲 (14), p. 93
- 22 『社会科中学生の歴史』(2012)帝国書院, p. 154
- 23 「違式かい違条例図解」国立国会図書館HP「近代デジタルライブラリー」
- 24 宮崎正勝(1995)「歴史教育におけるイメージ形成とイメージ的思考に関する基礎的考察」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 73, pp. 1-11
- 25 同上, pp. 1-11
- 26 大森照夫(1986)『新社会科教育基本用語辞典』明治図書, pp. 177-179を参考にした。歴史意識は歴史認識の前提として重視されるものである。その内容として(1)時間意識(2)変遷意識(3)因果意識(4)連続と非連続の意識(5)歴史的課題意識(6)未来意識の6つに分類している。
- 27 NHK取材班(1998)『堂々日本史15』K T C 中央出版, pp. 64-110を参考にした。
- 28 竹村公太郎(2014)『日本史の謎は「地形」で解ける【文明・文化編】』PHP研究所, pp. 44-47
- 29 (筆者撮影) 香川県三豊市豊中町にある。

(主要参考文献)

- 安達一紀『人が歴史とかかわる力ー歴史教育を再考する』教育史料出版会, 2000年
- 加藤公明『考える日本史授業(2)』地歴社, 1995年
- 加藤公明『日本史討論授業のすすめ方』日本書籍, 2000年
- 戸田善治『社会科における歴史認識の育成』『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社, 2006年
- 梅津正美『歴史的分野の内容と学習指導』『中学校社会科教育』社会認識教育学会編, 学術図書出版社, 2010年
- 梅津正美『社会史に基づく教材開発』『歴史学習における新しい教材の開発研究』日本教材文化研究財団, 1999年
- 田尻信壹『19世紀アメリカ合衆国南部諸州の紙幣に描かれたアフリカ系アメリカ人のイメージ』の授業化』『多文化社会アメリカを授業するー構築主義的授業づくりの試みー』多文化社会米国理解教育研究会, 2005年
- 原田智仁『歴史リテラシーの可能性 (1) ～ (7)』『中等教育資料』ぎょうせい, 2002年12月号～2004年4月号
- K. J. ガーゲン『社会構成主義の理論と実践：関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版, 2004年

第4時の学習指導過程

学習内容および学習活動	使用する資料	教師の指導・支援
1 前時の学習を振り返りつつ、その後の動きを知る。 2 西讃寛延一揆（1750年）を知る。（郷土の小村田之助も簡単に触れ、想起させる。） 3 学習課題を設定する。	内浜霊神社写真 年表 讃州百姓一揆史 権兵衛神社の写真	<ul style="list-style-type: none"> ・殉職した二人の邏卒が神社に祀られていることを写真で説明する。 ・簡潔に整理したものを示す。 ・西讃竹槍騒動に対して、約100年前では一揆の首謀者が義民として祀られていることの違いに気づかせる。
なぜ、一方は愚民として、他方は義民として語られているのだろうか？		
4 予想する。 5 （検証1）違いの理由について考える。 6 （検証2）共通点について考える。	ワークシート 年表 学問のすゝめ 教育勅語 内浜霊神社碑文	<ul style="list-style-type: none"> ・時代が変わったことで、義民としてオープンに祀ることができたことを確認する。 ・文明開化が進められている明治時代では、一揆は野蛮なものと思なされるようになった。 ・慰霊祭や神社建立は、ともに明治40年前後に行われたということに注目させる。 ・日清、日露戦争についても簡単に触れ、村民統合・安定のシンボルとして語られていたことに気づかせる。 ・上記のような歴史の叙述を踏まえた上で、自分はその歴史観（一揆の評価）を納得できるかどうかを文章にまとめさせる。
7 学習課題に対するまとめを行う。	ワークシート	

第4時の学習指導過程

